

Prange, Klaus

Martina Koch: Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. (Internationale Hochschulschriften. Bd. 315.) Münster: Waxmann 1999. 396 S., DM 68,- [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 285-287



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Martina Koch: Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. (Internationale Hochschulschriften. Bd. 315.) Münster: Waxmann 1999. 396 S., DM 68,- [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 285-287 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52919 - DOI: 10.25656/01:5291

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52919>

<https://doi.org/10.25656/01:5291>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 2 – März/April 2001

Thema: Internationale Schulleistungsvergleichsforschung

- 155 ANDREAS HELMKE
Internationale Schulleistungsvergleichsforschung.
Schlüsselprobleme und Perspektiven
Einleitung in den Thementeil
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste
Resultate aus einer Schulleistungsstudie
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen:
USA, Japan, Deutschland

Weiterer Beitrag

- 217 MANFRED LÜDERS
Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung.
Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung

Diskussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
Wie besonders ist das Allgemeine?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Tagungsbericht
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Neuere Veröffentlichungen über John Dewey. Eine Sammelrezension

Besprechungen

- 285 KLAUS PRANGE
Martina Koch: Performative Pädagogik.
Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität
- 288 SABINE ANDRESEN
Dorle Klika: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie,
Biographie und Handlungspraxis
- 291 JÜRGEN ZINNECKER
Fritz Haselbeck: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel
jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen,
Wahrnehmungen und Deutungen
- Fritz Haselbeck*: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer,
Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlußreiche Schüleraussagen
aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuch-
aufzeichnungen

Dokumentation

- 295 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
VNR-Verlag für die deutsche Wirtschaft AG, Bonn, und des Verlags der
Österreichischen Akademie, Wien, bei.

Topic: International Comparative Research On School Achievement

- 155 ANDREAS HELMKE
International Comparative Research On School Achievement.
Key Issues and Perspectives
An Introduction
- 161 KARL-HEINZ ARNOLD
Studies On School Achievement and Social Justice
- 179 ECKHARD KLIEME/JOACHIM FUNKE/DETLEV LEUTNER/PETER REIMANN/
JOACHIM WIRTH
Problem Solving As Transdisciplinary Competence – Conception and
first results of a study on school achievement
- 201 PETER MARTIN ROEDER
Comparative Ethnographic Studies On Educational Systems:
United States, Japan, Germany

Further Contributions

- 217 MANFRED LÜDERS
Teachers' Discretionary Powers Regarding Student Assessment –
A contribution to research on professions and organizations

Discussion

- 235 DIRK RUSTEMEYER
How Specific Is the General?
- 251 WERNER HELSPER/LEONIE HERWARTZ-EMDEN/EWALD TERHART
The Quality of Qualitative Research In Educational Science –
A report on a conference
- 271 ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL
Recent Publications on John Dewey. A Complete Review
- 285 BOOK REVIEWS
- 295 NEW BOOKS

Besprechungen

Martina Koch: *Performative Pädagogik.* Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. (Internationale Hochschulschriften. Bd. 315.) Münster: Waxmann 1999. 396 S., DM 68,-.

Als „performativ“ hat J.L. AUSTIN in „How to do things with words“ (1962) Äußerungen bezeichnet, die weder etwas gegenständlich beschreiben noch direktiv fordern, sondern die selber den Sachverhalt schaffen, von dem sie handeln. Ein Beispiel ist das Jawort vor dem Standesbeamten: Indem es ausgesprochen wird und nur dadurch, wird das wirklich, was mit der Äußerung gemeint ist. Doch bei dieser klaren, auf spezielle Sprechakte bezogenen Bedeutung dessen, was unter performativen Äußerungen zu verstehen ist, ist es nicht geblieben. Inzwischen gelten auch konstative und direktive Äußerungen insoweit als performativ, als sie herbeiführen oder herbeiführen sollen, was mit ihnen gemeint ist. Von dieser Erweiterung (um nicht zu sagen: Verwässerung), die die von AUSTIN eingeführte Präzisierung wieder aufhebt, macht die vorliegende Arbeit, eine an der Universität Hamburg angenommene Habilitationsschrift, Gebrauch. Man kann, so der Gedanke, Äußerungen über das Erziehen wie wohl überhaupt allen Sachverhaltsbehauptungen, soweit sie sich auf menschliches Verhalten beziehen, eine „welterzeugende Wirksamkeit“ zusprechen. Aussagen über das Erziehen beschreiben nicht einfach, was vorliegt, sondern sie bringen zugleich auch hervor, was sie in vermeintlich gegenständlicher Distanz über das Erziehen sagen. Als Stützung für diese performative Qualität der pädagogischen Rede werden das Theorem von der sich selbst bestätigenden Voraussage (*self-fulfilling prophecy*) und das aus der Schizophrenie-Forschung bekannte Phänomen der Beziehungsfalle (*double-bind effect*) angeführt.

Wer allerdings auf dieser Grundlage

eine Formenlehre des Erziehens erwartet, die uns sagt, wie wir die Einsicht in den Mechanismus der sich selbst bestätigenden Voraussagen produktiv benutzen und Beziehungsfallen vermeiden können, das heißt, wie wir tatsächlich pädagogische Wirklichkeiten konstruieren, damit wohl-tätige Effekte eintreten und unerfreuliche vermieden werden, sieht sich getäuscht. Die Überlegungen der Verfasserin beziehen sich nicht einfach darauf, dass es die Erziehung wie auch das Recht, die Kunst und den Kaffeeanbau nur dadurch gibt, dass man diese Künste betreibt und sich dabei überlegt und, wenn nötig, auch rechtfertigt, wie man vorgeht. Die „pädagogische Reflexivität“, die „welterzeugend“ unter anderem auch das Erziehen hervorbringt, erschöpft sich nicht schlicht in erzieherischer „performance“. Sie ist viel gründlicher angesetzt: Das Reflektieren wird selber noch einmal Thema der Reflexion, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Effekte, die sie dadurch auslöst, dass sie vollbracht wird. Bevor wir etwas über das Erziehen wissen und aussprechen, sollten wir demnach wissen, wie wir überhaupt etwas wissen und was wir sollen, ja mehr noch: Wir sollen uns klarmachen, welche Wirklichkeiten wir dadurch „performativ“ erzeugen, dass wir etwas wissen und es aussprechen, um dafür dann die Verantwortung zu übernehmen. Denn erst dann „erweist sich [Theoriearbeit] als verantwortlich, wenn ihre Subjekte nicht nur die historische Standortgebundenheit und Konstruktivität ihres eigenen Ansatzes berücksichtigen, sondern zugleich auch ihre performativen Wirksamkeiten mitbedenken“ (S. 32).

Nimmt man diese Forderung in dem allgemeinen Sinne, dass es geboten ist, die Unsicherheiten, Abhängigkeiten und möglichen Folgen der eigenen Aussagen abzuschätzen, wird man ihr als Mahnung zur Sorgfalt und Vorsicht zustimmen können. Schwieriger wird es, wenn sie streng genommen und verlangt wird, für die Wir-

kungen verantwortlich einzustehen, die sich aus der Rezeption des „eigenen Ansatzes“ ergeben werden. Das setzt ein Vorauswissen voraus, von dem nicht zu sehen ist, wie wir es zustande bringen können. Es dürfte höchst zweifelhaft sein, ob wir aus dem, wovon wir abhängen, indem wir Aussagen über künftige Ereignisse treffen, geschweige denn aus dem, was wir vorhaben und uns vornehmen, ableiten können, was tatsächlich geschieht und geschehen wird. Es ist sicherlich richtig, dass Aussagen über das, was kommt, selber zu einem Faktor dafür werden, was tatsächlich eintritt – man kann sich auf Voraussagen und Entwürfe einstellen –, aber daraus folgt nicht, dass sich alle Prophezeiungen erfüllen; im Gegenteil: Wie z.B. der Rückblick auf die MARX-Voraussage des unvermeidlichen Zusammenbruchs der kapitalistischen Welt zeigt, hat die Ankündigung ihres Endes deren Verteidiger angeregt, Vorkehrungen zu treffen, um eben diese Katastrophe zu verhindern. Nach der geforderten Verantwortlichkeit für die Wirksamkeit seines Konzepts ist MARX insofern für das Ausbleiben des von ihm vorausgesagten und erwünschten Zusammenbruchs verantwortlich. Jedenfalls wird man den Fall einer ungewollten, gewissermaßen „*self-defeating prophecy*“ nicht ausschließen können, sodass sich die Frage nahelegt, ob die angegebene Forderung „verantwortlicher Theoriearbeit“ wirklich einlösbar ist oder nicht vielmehr eine Überforderung darstellt und dahin führt, nur noch Betrachtungen über die Konstruktionsbedingungen von etwas anzustellen, das sich in diesem Prozess erst herstellen soll, ohne eine nachvollziehbare und realisierbare Gestalt zu gewinnen: ein leeres Kauen, das nicht satt macht.

Dass es sich tatsächlich so verhält, darauf deutet die durchaus nicht nur äußerliche Manier, die leitenden Begriffe der Untersuchung in Anführungsstriche zu setzen. Die performative Pädagogik ist sozusagen eine Pädagogik in Anführungsstrichen, und zwar selbst gewollt deshalb,

„um das zu Begreifende in seiner Vielfalt einzusammeln“ (S. 33) und der „Vielfalt und Veränderbarkeit von Wirklichkeitsentwürfen“ zu entsprechen (S. 41). Das ergibt sich aus dem „performativen Grundverständnis, in dem die Untersuchung geführt wird. Es verlangt, auch noch den zentralen Grundbegriff so auszuformulieren, dass er im Verlauf seiner Formulierung pluralisiert wird, sodass am Ende vielfältige Verständnisweisen von Performativität vorgestellt werden können“ (ebd.). Diese Prozessualisierung des Untersuchungsgegenstands hat Folgen für die Darstellung und für die Rezeption des geneigten Lesers. Was die erste Hinsicht angeht, so ist das Verhältnis von Vernunft und Zeit das Grund-Thema der Untersuchung, aber nicht im direkten Zugriff, indem ein pädagogischer Begriff der Zeit vorgelegt würde, sondern in der Weise, dass Interpretationen selber wieder interpretiert werden; mit dem Ergebnis, dass es, wie HERMANN SCHMITZ spitz gegen die „Interpretationen zu ...“ bemerkt hat, zu einer Art von „Bauchrednerei“ kommt, bei der der Leser am Ende nicht weiß, ob die „Verfasser mit der Stimme ihres Helden zu reden scheinen und es doch nicht so meinen, sondern diesen nur zu verstehen trachten“ (*Neue Phänomenologie*. Bonn 1980, S. 9).

Zu interpretieren gibt es freilich viel und schier unabsehbar, vor allem dann, wenn es nicht nur schlicht um erzieherische Entwürfe, sondern um die Entwurfsbedingungen von Wirklichkeitsentwürfen geht und sich damit das weite Feld rivalisierender Theorien zur *condition humaine* eröffnet. So reicht der Bogen, um nur die wichtigsten Namen anzugeben, von HEIDEGGERS existenzialer Analytik und Zeitauffassung über MEADS pragmatische Version der Ich-Bildung und LACANS Uminterpretation der Psychoanalyse FREUDS und seiner Todesspekulation bis zu FOUCAULTS Lehre von der Machtstruktur des Symbolgebrauchs und LEVINAS' Begründung der Ethik in dem unaufhebbaren Anderssein und der Einzigkeit des Ande-

ren. Die Theorie der Kommunikations- und Argumentationsgemeinschaft wird berücksichtigt ebenso wie die moraltheoretischen Überlegungen TUGENDHATS (so richtig S. 40f. und passim statt „Tugendthat“, ebenso wie S. 15 HERBARTH statt „Herbarth“, S. 112 MINKOWSKI statt „Minkowski“). Es ist in der Tat staunens- und anerkennenswert, in welchem Umfang in den vier Kapiteln der Arbeit die zeitgenössische Literatur zur Zeitlichkeit der Vernunft aufgenommen und ausgebreitet wird; problematisch ist eher der Status eines erst durch die Interpretation konstruierten Diskurses. Es entsteht der Anschein, als ob diesem Konstrukt selber eine begründende Funktion zuerkannt wird, aus dem dann noch die Auffassungen und Begründungen der Verfasserin herauszufiltern sind.

Es gibt allerdings doch einen quasi-empirischen Bezugspunkt, über den die unterschiedlichen Theoriezusammenhänge und recht verschiedenartigen Gesichtspunkte zusammengebracht und an dem sie immer wieder gemessen werden. Das ist zwar nicht ein irgendwie ausgezeichnete Sachverhalt als Musterfall von Erziehung, sondern – eine Erzählung, ein Stück schwärzester Pädagogik von THOMAS BERNHARD: „Die Ursache. Eine Andeutung“ (1977). Ihr ist auch, offenbar in leitmotivischer Funktion, das Motto der Einleitung entnommen: „Die Lern- und Studierzeit ist vornehmlich eine Selbstmordgedankenzeit, wer das leugnet, hat alles vergessen.“ Es dürfte nicht ganz abwegig sein, in dieser Bemerkung eher eine Auskunft über THOMAS BERNHARD als über die Seelenlage und Lernprobleme von Schülern und Jugendlichen zu sehen. Das steht ihrer Verwendung zur Klärung der pädagogischen Reflexivität zwar nicht entgegen, trägt aber auch nicht gerade dazu bei, aus dem Umkreis bloßer Diskurs- und Textthermeneutik herauszutreten. Daran ändert auch die „selbstreflexive Sensibilität“ der Verfasserin nichts (S. 37), die sie ihrer BERNHARD-Lektüre zuschreibt und „im wissenschaftlichen Ar-

beiten wachhalten“ will: Was interessiert, sind schließlich nicht die Befindlichkeiten und Bewusstseinszustände von Verfassern, sondern ihre Ergebnisse.

Worin die bleibenden Ereignisse dieser Arbeit nun aber bestehen, ist kaum zu sagen. Ein solches Resümee dürfte auch der Intention der Verfasserin widersprechen, einen Reflexionsprozess auszulösen, der auf die Vorläufigkeit und Fragwürdigkeit pädagogischer Entwürfe zielt. Was von LEVINAS gesagt wird, gilt auch hier: „Levinas schweigt und begnügt sich mit der Ermahnung, dass ich mich mit keiner Antwort nachhaltig in Sicherheit wiegen werde. Die Antworten aber überlässt er anderen.“ (S. 343) Nicht anders verfährt die Verfasserin. Zwar soll zu dem von THOMAS BERNHARD artikulierten Selbstmordgedanken „begründet n e i n!“ gesagt werden (S. 340), doch zuletzt laufen die erörterten Positionen darauf hinaus, eine überzeugende Begründung auf eine künftig „performativ aufgeklärte Theoriearbeit“ zu verschieben (S. 370) und sie „als gemeinsame Konstruktionsarbeit von TheoretikerInnen aus verschiedenen Teildisziplinen – unter anderem der Allgemeinen Pädagogik – und PraktikerInnen verschiedener ‚pädagogischer‘ Praxisfelder – anzusetzen“ (S. 371).

Diese gedankliche Wendung erlaubt es auch dem Rezensenten nicht, Erträge und Ergebnisse zu referieren, auf die die Reflexions- und Interpretationsbemühungen selber nicht gerichtet sind. Es bleibt ihm nur, sich dem Schlusssatz der Arbeit anzuschließen: „Einem offenen Forum ist keine eindeutige Prophezeiung zu entnehmen“ (S. 372), derer diese Pädagogik nach ihrem eigenen Verständnis aber eigentlich bedürfte, um performativ zu sein.

Prof. Dr. KLAUS PRANGE
Christophstr. 9, 72072 Tübingen